

Interkulturalität als Provokation für die Pädagogen

Ich schreibe nicht, um zu sagen: „So ist es!“ Ich schreibe, um über etwas nachzudenken, um über eben dieses in einen Dialog treten zu können.

Bildung ist damit einerseits verbindlich als Bildung für die Erhaltung der Welt, für die Friedensfrage, für das Zusammenleben der Menschen und auch für die individuelle Verwirklichung des einzelnen. Andererseits muss sie so plural sein, dass Lebensformen, ethnische Kulturen und auch Aneignungsgegenstände in ihrer Relevanz nur durch große Verbindlichkeiten begrenzt sind: „Hier hat nicht eine Religion, eine pädagogische Richtung, eine nationale Kultur, eine Gruppe (ein Geschlecht, eine soziale Schicht, eine Lebensweise) das Recht auf Vorherrschaft (etwa im Curriculum). Pädagogik der Vielfalt zielt auf sozial gleiche Chancen, um Individualität zu entfalten, und ist nicht hegemonial orientiert.“ (Preuss-Lausitz, U., Die Kinder des Jahrhunderts. S. 34)

Zitiert aus: Eichelberger, Harald: & Furch, Elisabeth (Hrsg.): Kulturen – Sprachen – Welten. Die Herausforderung (Inter)-Kulturalität, Innsbruck 1998. Studienverlag.

Harald Eichelberger

Interkulturalität als Provokation für die Pädagogen

Ich schreibe nicht, um zu sagen: „So ist es!“

Ich schreibe, um über etwas nachzudenken,

um über eben dieses in einen Dialog treten zu können.

„Inter“ heißt „zwischen“, und Interkulturalität ist mehr oder minder ein Kunstwort, über dessen Sinnhaftigkeit man trefflich streiten könnte. Dennoch ist Interkulturalität so etwas wie ein „Orientierungsbegriff“ in der Pädagogik. Viele an der Praxis orientierte Pädagogen wünschen sich eine spezielle Pädagogik für die schwierige Arbeit in den Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern verschiedener Nationalitäten. Einige – vorwiegend theoretisch denkende – Pädagogen lehnen hingegen den Begriff „Interkulturalität“ und die daraus abgeleitete „interkulturelle Pädagogik“ gänzlich ab. Wie auch kann eine Pädagogik interkulturell sein, also zwischen den Kulturen existieren und warum soll sie, wenn überhaupt, nur interkulturell und nicht auch intersozial, interökonomisch, intergesellschaftlich, interethnisch, interfamiliär (...) sein. Der Begriff ist eine Gedankenkrücke, oft gebraucht, und wahrscheinlich für einen Unterricht und eine Erziehung in extrem heterogenen Gruppen eingesetzt. Hier drängt sich förmlich der Vergleich mit der sogenannten „integrativen Pädagogik“ auf. Das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Menschen bedarf ebenso hoch individualisierender und differenzierender Unterrichtskonzepte, wie auch eine sogenannte interkulturelle Pädagogik

Diese begriffliche Verlegenheit, vor der wir hier stehen, weist auch auf eine Verlegenheit in unserer schulischen, aber auch gesellschaftlichen, Lebenssituation hin. Dieses Dilemma von Interkulturalität in

der Schule lässt sich anschaulich an folgendem Beispiel zeigen:

Vor kurzem besuchte ich im Rahmen eines Arbeitsbesuches das „interkulturelle“ Land schlechthin: Israel. Ein Land, das nicht so weit entfernt ist, um nicht eine zumindest vage Vorstellung davon zu haben, mit der Geschichte unseres Landes mannigfaltig – sowohl in guter als auch in tragischer Weise – verbunden und in den Medien sehr präsent. Außerdem treffen wir die Menschen, die dort leben (könnten) auch in unserem Land. Die Bevölkerung Israels hat nach Auskunft der KollegInnen der Hochschule in Beit Berl in den letzten drei bis fünf Jahren um ein Fünftel der Gesamtbevölkerung zugenommen. Die Einwanderer kamen aus der ganzen Welt, aus verschiedensten Ländern und Kulturkreisen. Man schätzt, dass in dem Staat Israel heute an die 50 – 80 verschiedenen Nationalitäten zusammenleben. So genau weiß man das zurzeit nicht. Aber aus welcher Nationalität diese Menschen im Einzelfall auch kommen mögen, sie haben alle etwas gemeinsam, etwas Verbindendes, eine Identifikation: sie sind Juden. Damit sind sie trotz ihrer nationalen Verschiedenheit in diesem Land erwünscht als Juden und finden dort eine neue Heimat. Die Unterschiedlichkeit dieser Menschen führt auch in Israel zu (erheblichen) Spannungen. Aber: in einer wesentlichen Identitätsfindung, dem Aufbau und der Gestaltung des jüdischen Staates und durch ihre gemeinsame Religion, findet ein Assimilationsprozess in einer – oft zu – lebendigen Auseinandersetzung statt.

Hingegen: Gastarbeiter, Flüchtlinge oder Einwanderer in Österreich kommen ebenso aus ganz verschiedenen Ländern, aus verschiedenen Kulturkreisen, mit verschiedenen Nationalitäten. Diese Menschen arbeiten hier, werden hier betreut und versorgt, finden auch eine neue Heimat, aber sie werden mit den schon in Österreich lebenden Menschen kaum Gemeinsames, Verbindendes, eine nationale oder kulturelle oder religiöse Identifikation Stiftendes finden, außer mit ihren Landsleuten. Durch das Fehlen einer gemeinsamen Identifikation sind die Voraussetzungen für einen Assimilationsprozess ungleich schwieriger, und wir können die Fragen stellen, wer denn diesen Assimilationsprozess wünscht, wem er nützt, oder ob verschiedene Nationalitäten in einem fremden Staat nicht selbstverständlich das Recht der Aufrechterhaltung der eigenen Kultur und Lebensweise haben und ob sie selbst die Frage ihrer Assimilation und Integration oder der weitgehenden Aufrechterhaltung ihrer Kultur und Lebensweise in einer Nationalitätengemeinschaft in einem fremden Staat entscheiden dürfen.

Die hier nur skizzierten Fragen sind ursprünglich keine pädagogischen Fragen. Die aktuelle Schulpädagogik hat diese Problematik zwar niemals ignorieren können, sie aber in ihrer Radikalität trotzdem nur eingeschränkt gesehen und gelebt. Sie als Herausforderung anzunehmen, bringt eine Reihe interessanter Perspektiven. In meinem Verständnis würde ich den Begriff „Interkulturalität“ vielmehr der Soziologie, der Politikwissenschaft oder auch der Sprachwissenschaft zuordnen als der Pädagogik. An dieser wäre es, die entsprechenden Forschungsergebnisse umzusetzen. Ich werde in der Folge darstellen, dass es sehr wohl schon pädagogische Ansätze gibt, die einer „multikulturellen“ Gemeinschaft entsprechen.

Bildung als Pädagogik der Vielfalt

In der Diskussion um eine sogenannte „interkulturelle Bildung“ oder „interkulturelle Erziehung“ liegt eine Chance herauszufinden, was die Pädagogen für ihr tägliches Geschäft von einer sich gesellschaftlich und damit auch schulisch verändernden Situation lernen können. In dem Versuch, noch „zwischen“ den Kulturen zu bleiben, stelle ich mit Ulf Preuss-Lausitz die erste These zur

Diskussion: „Bildung darf sich weder theoretisch noch real auf eine Teilgruppe beziehen. Ein Bildungsbegriff für eine Schulart ist theoretisch ebenso obsolet wie für bestimmte Ethnien/Nationen, für Religionen, Ideologien oder faktisch für soziale Schichten“.[1] Ein Bildungsbegriff, der sich nur auf eine bestimmte Gruppe beschränkt, würde der individuellen Entfaltung des einzelnen immer wieder die einschränkenden Grenzen der eigenen Gruppe setzen und auf die gegenseitige Anregung unterschiedlicher Milieus verzichten. Außerdem – und noch gravierender – würde sich ein solcher Bildungsbegriff dem Vorwurf der Separation aussetzen. Ein gemeinsamer Bildungsbegriff bezieht sich daher auf alle Kinder und damit auch auf die Aufnahme aller Kinder in eine Schule.[2]

Entscheiden wir uns für einen gemeinsamen Bildungsbegriff, so können wir uns nicht gleichzeitig für die (ausschließende) Vermittlung von Werten einer bestimmten Kultur entscheiden. Die Schule wird sich zwar entscheiden müssen, aber dafür, dass sie sich in ihrer Bildungsarbeit auf allgemeine universalistische Werte beziehen wird und diese auch, wie Ulf Preuss-Lausitz schreibt, offensiv verteidigen wird: „Diese Werte sind die Werte der Menschenrechte, des Lebens- und Entfaltungsrechtes des einzelnen, die Anerkennung der sozialen Bedürfnisse, die Erhaltung des vielfältigen Lebens auf diesem Globus überhaupt.“[3] Die Folgen eines derartigen Bildungsbegriffes sind weitreichend: Bildung als Pädagogik der Vielfalt ist in jeder Hinsicht koedukativ, sie schließt Ausländerfeindlichkeit ebenso offensiv aus, wie die Aberkennung der gleichen Rechte verschiedener sozialer Gruppen.

In diesem Zusammenhang ist Bildung im Verständnis dreier Grundfähigkeiten zu verstehen:

- der Fähigkeit zu Selbstbestimmung,
- der Fähigkeit zur Mitbestimmung und
- der Solidaritätsfähigkeit.

Allgemeinbildung bedeutet, dass Bildung für alle ist, (...) als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen, ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft. Sie führt als Bildung in allen Bereichen menschlicher Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zur Einsicht in Mitverantwortlichkeit und zur Bereitschaft an der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme mitzuwirken.

Als Schlüsselprobleme der Gegenwart (vermutlich auch der Zukunft) werden angesehen:

- die Friedensfrage,
- die Umweltfrage,
- die gesellschaftliche produzierte Ungleichheit,
- die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien,
- die Spannung zwischen individuellem „Glücksanspruch“ und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen.

Bildung definiert sich nicht ausschließlich im Bereich des Wissens, sondern konstituiert sich aus der exemplarischen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des zu Lernenden für den Lernenden.

Als vorrangige Lern- und Bildungsziele können

- die Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen,
- die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung,
- das Verstehen von Zusammenhängen,

- die Bereitschaft zu verantwortlichem und moralischem Handeln,
- die Fähigkeit zur friedlichen und demokratischen Konflikterkennung und Konfliktlösung,
- die Fähigkeit zu gegenseitiger Anerkennung und Solidarität und
- die Fähigkeit der Entdeckung des Gemeinsamen als Möglichkeit kultureller Bereicherung gelten.

In gleicher Weise strebt Bildung die Kooperationsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit des in einer Demokratie lebenden, lernenden und sich entwickelnden Menschen an.

Bildung ist damit einerseits verbindlich als Bildung für die Erhaltung der Welt, für die Friedensfrage, für das Zusammenleben der Menschen und auch für die individuelle Verwirklichung des einzelnen. Andererseits muss sie so plural sein, dass Lebensformen, ethnische Kulturen und auch Aneignungsgegenstände in ihrer Relevanz nur durch große Verbindlichkeiten begrenzt sind: „Hier hat nicht eine Religion, eine pädagogische Richtung, eine nationale Kultur, eine Gruppe (ein Geschlecht, eine soziale Schicht, eine Lebensweise) das Recht auf Vorherrschaft (etwa im Curriculum). Pädagogik der Vielfalt zielt auf sozial gleiche Chancen, um Individualität zu entfalten, und ist nicht hegemonial orientiert.“^[4]

Diese Pädagogik der Vielfalt schließt eine Didaktik mit ein, die sich an der möglichst optimalen Entfaltung des Kindes orientiert, die je konkrete Lebensverhältnisse des Kindes miteinbeziehen kann und dem Postulat verpflichtet ist, dass sich Schule in ihrer konkreten Gestaltung an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes orientiert und gleichzeitig in der Gestaltung des Schullebens demokratischen Grundregeln verpflichtet ist. Dabei können wir von einem ganzheitlichen Lern- und Bildungsverständnis ausgehen, für das uns die Reformpädagogik sehr wohl als „Ausgangsform“, wie Peter Petersen dies formuliert hat, dienen kann.

Schulisches Lernen und Leben

Die Arbeit an der Allgemeinbildung des Menschen und das Anstreben der genannten Ziele erfordern ein Umdenken, ein neues Verständnis, einen neuen Entwurf von Bildungseinrichtungen, eine Schule als „Haus des Lernens“.

Diese Schule als „Haus des Lernens“

- ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet,
- ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden,
- ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken,
- ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierungen geben,
- ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und Freude am eigenen Lernen wachsen kann,
- ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt.
- Im „Haus des Lernens“ sind alle Lernende, in ihm wächst das Vertrauen, dass alle lernen können.

Anregungen zur Schulgestaltung – Konsequenzen aus dem Bildungsbegriff

Diese Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.^[5] Die Erziehung zur Fähigkeit der Selbstbestimmung, zur Fähigkeit der Mitbestimmung und zur Solidaritätsfähigkeit verlangt auch ein Konzept des selbständigen Arbeitens. Schulisches Lernen, Arbeiten und Leben in diesem Sinne bedarf auch einer nach den folgenden Prinzipien „gebauten“ Schule, in der diese Bildungsziele verwirklicht sind:

- Jegliche pädagogische Arbeit ist der optimalen Entwicklung und Entfaltung des Kindes verpflichtet und findet ihre Konkretisierung in kind- und entwicklungsorientierten pädagogischen Konzepten.
- Ein erweitertes Angebot an erprobten pädagogischen Konzepten, wie z.B. die reformpädagogischen Modelle, kann den Mangel an pädagogischer Konzeption vielleicht beheben helfen.
- Erzieherische und schulische Arbeit ist bestimmt durch qualitativ hochwertige, leistungsorientierte pädagogische Konzepte, orientiert an wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftspolitischen Erfordernissen.
- Lernen, Arbeiten und Leben und jede Form des pädagogischen Wirkens in der Schule orientieren sich an den Prinzipien der Demokratie als gesellschaftliche Lebensform: Recht der freien Meinungsäußerung, Recht der Mitbestimmung, Recht auf Entwicklung und Förderung der eigenen Individualität.
- Das Grundprinzip der Schule ohne Ausgrenzung besagt, daß alle Kinder gemeinsam lernen sollen, wo immer das möglich ist, egal, welche Schwierigkeiten sie haben oder welche Unterschiede es geben mag.
- Im Sinne der Demokratisierung und Autonomisierung der Schule gewinnt das Recht auf „Freiheit der Schulwahl“ an Bedeutung. So sollten Angehörige von ethnischen Minderheiten in allen Fällen das Recht haben, selbst zu entscheiden, ob sie den Weg der Integration einschlagen oder die eigene Schule besuchen.
- Auf der Grundlage des „Integrationsprinzips“ wird der Religionsunterricht in Form eines Unterrichtes über Religionen, Ethik, Moral, Wertvorstellungen, Philosophie und „Weltorientierungen“ abgehalten. Im Sinne der Integration und der Multikulturalität nehmen an diesem Unterricht alle Schüler einer Schule teil.
- Den anerkannten Religionsgemeinschaften wird die Möglichkeit eines Religionsunterrichtes an der Schule außerhalb der regulären Unterrichtszeit eingeräumt. Dieser Religionsunterricht ist für alle Kinder freiwillig und wird nicht von der öffentlichen Hand finanziert.
- Die Schaffung von Schulen ohne Ausgrenzung stellt einen entscheidenden Schritt zur Überwindung diskriminierender Einstellungen, zur Schaffung offener Gemeinschaften und einer Gesellschaft ohne Ausgrenzung dar. Schule ohne Ausgrenzung ist das wirksamste Mittel zur Schaffung von Solidarität zwischen Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Die Erziehung von Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen ist die gemeinsame Aufgabe von Eltern und Fachleuten.^[6]
- Die Institution Schule selbst ist dem schulischen Umfeld zu „öffnen“, damit die einzelne Schule auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen reagieren kann und gleichzeitig auch zur Bildung

von gesellschaftlichen Gruppen außerhalb der Unterrichtszeit der Kinder zur Verfügung stehen kann.

- Schulisches Lehren und Lernen sind daher charakterisiert als aktives, selbständiges, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lehren und Lernen. Formen des entdeckenden und sinnhaft verstehenden Lernens sind zur Bildung des Menschen als unbedingt notwendig anzusehen.
- Lernen ist immer in seiner Bedeutung als zu erlernende Fähigkeit des lebenslangen Lernens und als sinngebende Tätigkeit zu verstehen.

Reform durch Reformpädagogik

„Ohne die reformpädagogische Auffassung von den Persönlichkeitsrechten der Kinder, von ihrer Kreativität, der Ganzheitlichkeit der Lernbedürfnisse, der Vielfältigkeit der Entwicklungspotentiale und dem Bedürfnis nach sozialem Austausch von Geburt an kann es kein modernes Bildungsverständnis geben.“^[7] Das Umdenken der Reformpädagogen bezüglich der Aufgabe der Erziehung bestand primär darin, dass ihr Denken auf eine bessere Zukunft hin ausgelegt war, die durch Erziehung zu erreichen sei. Bildung wird in dieser indirekt utopischen Erziehungskonzeption nicht durch die Forderungen der Erwachsenen bestimmt, sondern habe „vom Kinde aus“ zu gehen. „Vom Kinde aus“ kann dabei von den Reformpädagogen konzeptionell durchaus verschieden aufgefasst werden. Die schöne Überschrift zu diesem Kapitel gibt uns Ellen Key in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“: „Die erste Erziehung muss darauf hinzielen, die Individualität des Kindes zu stärken“.^[8] Eine didaktisch strukturierte Umsetzung dieses Postulats finden wir in der Erziehungskonzeption Maria Montessoris, in ihrem Konzept der Selbstbildung.^[9] Das Ziel aller Erziehungsbemühungen ist für Maria Montessori die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit. Hildegard Holtstiege zitiert Maria Montessori mit einer Umschreibung dieser Erziehungsabsicht: „Meister seiner selbst zu sein“, ein Zustand, der gleichbedeutend ist mit Freiheit.^[10] Während sich der „herkömmliche“ Erzieher (und Lehrer) als Schöpfer des kindlichen Geistes versteht, bedeutet Bildung im Sinne Maria Montessoris Selbstschöpfung. Grundbedingung für diesen Prozess der Selbstschöpfung ist nach Maria Montessori vor allem die Freiheit für die eigene individuelle Entwicklung des Kindes innerhalb eines pädagogisch definierten Rahmens, der diesen Prozess der Selbstschöpfung überhaupt erst möglich macht.^[11]

Ausgehend von Maria Montessoris These der Ermöglichung eines Selbstbildungsprozesses des Kindes in einer vorbereiteten Umgebung und unter der Annahme der Fähigkeit des absorbierenden Geistes liegt die Implikation von Erziehungszielen, wie Selbständigkeit und Selbstverantwortung nahe. Unter den aktuellen gesellschaftlichen und schulpolitischen Aspekten der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und des selbstorganisierten Lernens erweist sich somit die noch immer vorhandene Aktualität der Montessori-Pädagogik als einer Pädagogik, der diese Fähigkeiten immanent sind. Dabei muss an dieser Stelle auch betont werden, dass sich diese pädagogische Aktualität nicht nur auf die frühkindliche Entwicklung bezieht, sondern auf die Entwicklung und das Lernen des Menschen in jedem Alter, vor allem aber auf die Entwicklung des jungen Menschen in unseren Schulen.

Die aktuelle Bedeutung der Montessori-Pädagogik für eine Pädagogik der Vielfalt zeigt sich in einer Zusammenfassung der Erziehungsziele und im Vergleich mit dem eingangs ausgeführten Bildungsbegriff. Es sind dies vor allem die Ziele der Selbstfindung und Selbstverwirklichung, des selbständigen und selbstorganisierten Lernens, die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, die Fähigkeit

zur Arbeit im Team und letztlich auch zum friedlichen Zusammenleben in einer Gemeinschaft.

Die Amerikanerin Helen Parkhurst hat die Formulierung „vom Kinde aus“ schulorientierter übersetzt. Sie geht davon aus, dass die Einführung eines „neuen“ pädagogischen Konzeptes in den meisten Fällen das Erkennen der Defizite des bestehenden Schulsystems voraussetzt. Die dem Wesen des Daltonplanes^[12] nach zentrale erzieherische Leistung verweist auf ein auch in unserem System noch bestehendes Defizit, dass sich die Heranwachsenden in konstruktiven Problemlösungen als lernfähig erfahren können. Einen weiter gefassten Rahmen dieser Lernfähigkeit bilden bei Helen Parkhurst die Begriffe „Daseinsbewältigung“ und „Lebenstüchtigkeit“.

In „Education on the Dalton Plan“ (1922) werden zwei Grundprinzipien der Pädagogik Helen Parkhursts genannt:

„Freedom is (...) the first principle (...). The second principle (...) is cooperation or (...) the interaction of group life.“^[13]

1925 fügt Helen Parkhurst den dritten pädagogischen Grundsatz bei: „The Proportion of Effort to Attainment, or Budgeting Time“^[14]. Der niederländische Daltonverein nennt hingegen Selbsttätigkeit als drittes Prinzip.

Helen Parkhurst meint mit dem Begriff „freedom“ jene Freiheit, welche die persönliche Wahl, die persönliche Entscheidung erlaubt und sogar fordert. Diese Art von Freiheit schließt auch die Verantwortung des Menschen für andere ein, wenn er sich für etwas entschieden hat. Daher muss das Kind diese Art von Freiheit allmählich lernen. Dalton definiert Freiheit als Wahlfreiheit, unlöslich verbunden mit der Verantwortung für die Entscheidungen, die man trifft. Die von Helen Parkhurst in den Mittelpunkt ihrer Pädagogik gestellte Freiheit ist historisch gesehen auch eine Reaktion auf die sogenannte „Zwangsschule“. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, dem Kind immer zu sagen, was es tun soll. Es ist aber seine Aufgabe, dem Kind in seiner Entwicklung zu helfen.^[15]

Helen Parkhurst versucht mit dem Daltonplan, den Schwerpunkt der Schule auf das Lernen und nicht auf das Lehren zu verlegen. Im herkömmlichen Unterricht ist es die Aufgabe des Lehrers, darauf zu achten, dass der Schüler lernt. Ein wesentliches Prinzip des Daltonunterrichtes ist es aber, daß der Schüler selbst verantwortlich für seine Arbeit und seinen Fortschritt ist. Der Unterricht wird so abgehalten (Pensen, Wahlmöglichkeiten, assignments, etc.), dass der Schüler versteht, dass das Lernen seine Sache ist und nicht die des Lehrers. Dem Schüler Verantwortung für sein Tun und sein Leben in der Schule zu geben, prägt ebenso dessen Selbstvertrauen und seine Fähigkeit, initiativ für sich selber zu werden.

„Dadurch, daß wir seine Aufgabe in der Form eines Pensums geben, für dessen Erfüllung sich der Schüler verantwortlich weiß, geben wir der Arbeit Würde und ihm (dem Schüler – Verf.) das Bewußtsein eines bestimmten Zieles. Dieses Bewußtsein wächst, wenn wir ihm bewußt machen, daß wir ihm trauen und auch seinem Vermögen, es (das Pensum – Verf.) zu leisten.“^[16] Hier verweist Helen Parkhurst auf die immens wichtige Sensibilität des Lehrers: Inwieweit traue ich meinen Schülern, und was traue ich meinen Schülern zu? Nach Helen Parkhurst steigert die Verantwortung für das Ergebnis nicht nur die latenten Intelligenzfähigkeiten, sondern auch das Urteilsvermögen und stärkt den Charakter des Schülers.^[17]

Freiheit und Verantwortung werden in diesem Konzept in einem engen Zusammenhang zu den beiden anderen Prinzipien stehen: Zusammenarbeit und Selbständigkeit (und Selbsttätigkeit).

Das zweite Grundprinzip „Kooperation“ bezieht sich nicht nur auf die Sozialformen der Arbeiten der Schüler, sondern vielmehr auf die Beseitigung kooperationshemmender Strukturen im Schulleben. Nach Parkhursts Auffassung entfaltet sich die soziale Dimension schulischen Arbeitens von selbst, wenn man nur die Konkurrenzsituation des Frontalunterrichtes aufhebt und den Lernenden die Möglichkeit einräumt, nach Bedarf und Belieben zu kooperieren, auch über die Grenzen der „Klassen“ [18]-Gemeinschaft hinweg. [19] Der Daltonplan zielt auch darauf hin, eine Schule als Einheit zu sozialisieren, aus ihr eine kooperative Gemeinschaft zu machen. Diese Einheit zu schaffen, ist vor allem auch Aufgabe der Lehrer einer Schule. Diese sollen vor allem über die entsprechenden Methoden, die Hilfsmittel, die Art von Pensen, Tagesfarben, Verhaltensregeln und vieles mehr intensive Diskussionen führen und die Schule für ihre Kinder nach den Dalton-Prinzipien schaffen.

In der Zusammenarbeit manifestiert sich der Daltonplan als mehr als nur eine Methode, als ein pädagogisches Gesamtkonzept zur Kultivierung des Lernens und zur Schulentwicklung. In der Zusammenarbeit werden drei Elemente verwirklicht, die die erzieherische Bedeutung der Pädagogik Helen Parkhursts verdeutlichen:

- Freiheit zu erlernen,
- Kreativität zu erlernen und
- in einer Gemeinschaft als Mitglied leben zu können.

Das dritte Lernprinzip des Daltonplanes umschreibt die angestrebte Erziehung zu Selbständigkeit durch die Forderung nach kontrollierter Arbeitsplanung und Durchführung, durch die Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers.

Ich möchte darauf hinweisen, dass dieses Prinzip von Helen Parkhurst nicht originär als solches erwähnt wird. Es ist vielmehr ein Prinzip aus der europäischen Schulwirklichkeit, ein Prinzip, das die Dalton-Lehrer in den Niederlanden als solches erwähnen. [20] Gemeint ist damit, daß der Schüler alleine oder mit anderen in Kooperation, im Dialog Lösungsstrategien zu den gestellten Problemen suchen soll.

Die Wahlfreiheit und das Prinzip der Selbsttätigkeit bringen es mit sich, daß die Daltonschulen untereinander doch ziemlich verschieden sein können. Diese Verschiedenheit kann, so paradox es klingen mag, ein Charakteristikum der Daltonplan-Pädagogik sein. Denn nach den Worten Helen Parkhursts ist Dalton eben keine Methode, kein System, Dalton ist ein Einfluss, „a Way of Life“.

Freinet begreift „vom Kinde aus“ ebenfalls als Beachtung psychologischer Entwicklungsbedingungen zugleich aber auch als „schulische“ Aufarbeitung der von den Schülerinnen und Schülern in die Schule gebrachten Erfahrungen und Lebensumstände, um „Grundlagen für eine befreiende Erziehung der Arbeiterklasse zu schaffen“. [21] In diesem politischen Kontext ist auch der „freie Text“ zu sehen, der einerseits der Ausdruck der Individualität des Kindes ist, andererseits aber den Kindern zeigt, dass das von ihnen geschriebene Wort nicht nur eine Mitteilung an jemanden ist, sondern die Realität ihres eigenen Lebens dadurch veränderbar sein kann. Durch die Einführung des Klassenrates und der Schulversammlung ist die demokratische Gestaltung des Lebensraumes des Kindes in der Freinet-Pädagogik immanent. Die demokratische Gestaltung „freinetschen“ Schullebens zeigt uns die Aktualität dieser Pädagogik und auch den reformpädagogischen Glauben, zu einer „besseren“ Gesellschaft über eine „richtigere“ Erziehung zu kommen, eine Vorstellung von der auch – nach meinem Dafürhalten – sein pädagogischer Freund Peter Petersen ausgegangen ist.

Den Jenaplan Peter Petersens dürfen wir explizit als Schulentwicklungskonzept begreifen. Der

Jenaplan ist keine Unterrichtsmethode! Er ist vielmehr ein pädagogisches Konzept für „eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung.“^[22] Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass Peter Petersen den Jenaplan eine Ausgangsform nennt.

Das Verständnis des Begriffes „Ausgangsform“ ist für die Anwendung des Jenaplans konstitutiv. Diese Ausgangsform ist eine wesentliche Unterscheidung gegenüber anderen Schulkonzeptionen oder -modellen. Sie ist konkretisierbar und beschreibbar in der Erziehungsidee, in dem, was eine pädagogische Situation sein soll, in den Bildungsgrundformen und vor allem in der Vorstellung, dass die Erziehungsidee und die pädagogische Situation für den jeweils konkreten individuellen und gesellschaftlichen Rahmen eine andere Ausprägung haben werden. Bildlich gesprochen erhalten Pädagogen von Peter Petersen eine Form, von der sie „ausgehen“ und einen Plan. Doch es ist im Rahmen dieses Planes (Jenaplan) immer ihre Verantwortung, auf welchem Weg sie versuchen, das Ziel zu erreichen. Was in Jena absichtlich und bewusst unter den anerkannten Bedingungen der öffentlichen Schule erprobt wurde, sollte keineswegs ein Vorbild für eine bestimmte Schulart (etwa die Volksschule) sein. Peter Petersen ging davon aus, daß der Jenaplan „in jeder Schule verwirklicht werden kann, nur vorausgesetzt, daß die Erziehungsidee alles pädagogische Tun leiten und frei um ihren reinsten Ausdruck ringen kann.“^[23]

In der Diskussion der Erziehungsidee ist es wichtig zu wissen, daß die kleine Schule (in Jena) den Kindern half, „Denken und Wollen anderer Weltanschauungsgruppen“ zu achten und zu verstehen „und daß man die Kunst der Kooperation mit Andersdenkenden“ ernsthaft lernte. Erziehung vollzieht sich nach der Erziehungsidee Peter Petersens in und durch die Gemeinschaft. Das Individuum bringt sich mit all seinen Fähigkeiten und Kenntnissen absichtslos in die echte Gemeinschaft ein und erfährt so seine Sinnerfüllung: Das Individuum wird zur Persönlichkeit durch Leben in der Gemeinschaft.^[24] So gesehen ist die Frage nach der optimalen Unterrichtsmethodik zweitrangig gegenüber der alles entscheidenden Frage, wie der Unterricht „den beiden Ideen der Ehrfurcht vor dem Leben und der Erziehung, d.h. der Freimachung des Menschentums in jedem Kinde“, ohne Einschränkung dienen kann.^[25]

Erst wenn ein echtes und reiches Gemeinschaftsleben funktioniert, kommen didaktische und methodische Überlegungen und Anstrengungen, die ja unbestritten die „besonderen Aufgaben“ der Schule sind, zu ihrem vollen Recht und zur Entfaltung ihres schulpädagogischen Sinns. Im gemeinschaftlichen Leben erfährt und erlebt der Mensch, dass er fähig und dass es für ihn notwendig ist, in sich das zu entwickeln und zu kultivieren, wozu nur Menschen fähig sind: zur Güte, zum Mitleid, zum Verstehen, zur Ehrfurcht, zur Treue, zur Rücksicht, zum Verzeihen, zur Freude usw.. (...) Man erfährt aber ebenso deutlich, dass Gemeinschaft gar nicht erst zustande kommt oder zerstört wird, wenn vielleicht nur eine der angesprochenen Handlungen nicht vollzogen wird, wenn nur eines der menschlichen Gefühle verweigert wird (...).^[26]

Auf Peter Petersens Hoffnung begründet, „daß diejenigen Lehrer, welche der Schuljugend nicht als Parteipolitiker und nicht als Werkzeuge politisierender Konfessionen dienen wollen, welche also die Idee des pädagogischen Tuns zum Leitgedanken ihrer alltäglichen Berufsarbeit erheben, immer noch die große Mehrheit der Lehrerschaft bilden“.^[27] Die Jenaplan-Schule ist überkonfessionell, interkulturell und lehnt weltanschauliche Ausgrenzung ab. Sie ist „frei“ und „allgemein“, weil sie Kinder aller Volksschichten, unabhängig von Konfession, Herkunft und Elternhaus aufnimmt, und weil sie bewusst ausgesprochene „Hilfsschulkinder“ und Kinder, die zu den „Bestbegabten“ der Stadt gehören, vereint.

Jede der vorgestellten Bildungskonzeptionen muss jedoch empirisch korrekten Untersuchungen des kindlichen Aufwachsens und der kindlichen Entwicklung standhalten können und in ihrer Konzeption entsprechend flexibel und offen sein. Das ist auch einer der wesentlichen Gründe, warum eine große

reformpädagogische Bewegung hier nicht zitiert werden kann. Solange nicht beweisbare anthropologische Annahmen, wie z.B. die Entwicklung des Kindes in einem Sieben-Jahre-Rhythmus und das damit verbundene späte Schreiben- und Lesenlernen in der Waldorfschule, das Curriculum einer Schule bestimmen, scheint die Gefahr eines pädagogischen Dogmatismus unverantwortlich groß zu sein. Durch ihr relativ starres System und ihre Abgeschlossenheit hat die Waldorfpädagogik auch nicht die schulerneuernde Wirkung, wie die anderen oben zitierten reformpädagogischen Richtungen.

Pluralität und Schule

Bekennen wir uns zu einer Bildung als Pädagogik der Vielfalt, zu einer Bildung im kontextualen Verständnis der Selbstbestimmungsfähigkeit, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit, so müssen diese Zielvorstellungen auch für die Gestaltung des gesamten Schulwesens Wirksamkeit erlangen können, sollen sie als Erziehungsziele für unsere Kinder jemals realisiert werden können. Das bedeutet, dass auch die Eltern, Lehrer und Schüler Selbstbestimmung und Mitbestimmung bei der Gestaltung ihrer eigenen Institution Schule im Sinne einer weitest gehenden pädagogischen Autonomie überantwortet bekommen müssen. Der Weg der Entwicklung des Schulwesens kann hier nur skizziert werden. Er führt von der gesetzlich festgelegten „Methodenfreiheit“ zur ebenso gesetzlich definierten „Schulfreiheit“, die die Gestaltungs- und auch die Gründungsmöglichkeit von Schulen nach eigenständigen pädagogischen Konzepten miteinschließt. Und dieser Weg führt auch von über die Teilrechtsfähigkeit zur Vollrechtsfähigkeit der einzelnen Schule bei gleichzeitiger weitest gehender Grundsicherung durch den Staat, durch das Land oder die Gemeinde. Die Rahmenbedingungen für Schulen in freier Trägerschaft werden in diesem Zusammenhang neu definiert werden müssen, wobei darauf zu achten ist, dass die derzeitige Liberalität bei der Schulgründung erhalten bleibt, durch die Grundsicherung eine Entwicklung der einzelnen Schule nicht nur ermöglicht, sondern sogar gefördert wird. Vielleicht ist es hilfreich, wenn in einer eventuellen Diskussion über die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Schulen in freier Trägerschaft sowohl die Rechte der Schulen als auch deren Pflichten getrennt formuliert werden. Hier einige Vorschläge, getrennt in Rechte und Pflichten. Zuerst zu den Pflichten:

Anzustreben ist die weitestgehend Autonomie der Schule.

- Schulen in freier Trägerschaft sind den staatlichen Schulen gleichzustellen.
- Der Zugang zu dieser Schule muss ausnahmslos für alle Kinder im schulpflichtigen Alter möglich sein.
- Auch Schulen in freier Trägerschaft sind andererseits verpflichtet, einen gewissen Prozentsatz der Kinder aus der näheren Schulumgebung aufzunehmen!
- Es dürfen keine konfessionellen Barrieren bestehen, die den Schulbesuch verhindern könnten.
- Die Schulen in freier Trägerschaft, die Anspruch auf eine staatliche Finanzierung erheben, sind der im Gesetz verankerten gemeinsamen Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern verpflichtet.
- Als allgemeine und übergeordnete Verhaltensregel aller gilt die UN-Kinderrechtsdeklaration. Die Statuten und das pädagogische Konzept einer Schule in freier Trägerschaft dürfen das Grundgesetz bzw. die Verfassung eines Staates in keiner Weise verletzen.
- Die Aufnahme von Lehrern und Schülern und die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt unabhängig von Parteizugehörigkeit, Geschlecht und Familienstand.

Zu den für eine konstruktive Schulentwicklung zu formulierenden Rechten einer Schule zählen:

- die weitestgehend Entscheidungsbefugnis der einzelnen Schule über die Schulorganisation, wie z.B. die Einteilung in Jahrgangsklassen oder in altersheterogene Lerngruppen bzw. die zeitliche Struktur der Arbeit in der Schule,
- die Entscheidung über die Schulstruktur, wie z.B. Leitung der Schule, Aufgabenverteilung, Verwaltung, Budgetierung, Management der Schule,
- die Wahl und Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes, dessen Realisierung und die Darstellung in einem entsprechenden Schulprofil,
- die Möglichkeit der Schulausstattung nach diesem pädagogischen Konzept,
- die Inanspruchnahme professioneller Unterstützung bei der Entwicklung der Schule und der Evaluation der Arbeitsergebnisse der Schule,
- die Arbeit an einem eigenständigen Lehrplan, der mit dem staatlichen Kerncurriculum koordinierbar ist und – ohne auf Vollständigkeit der Aufzählung verweisen zu können –
- die Kooperation von verschiedenen pädagogischen Einrichtungen unter einem Dach bzw. die Aufhebung der Trennung von Schultypen, wie Grundschule und Sekundar-I oder Kindergarten und Grundschule.

Zur Wahrung einer Pädagogik der Vielfalt werden auch die Rechte der Eltern bezüglich deren Kooperation mit der Schule im Sinne einer Demokratisierung und Autonomisierung der Schule neu überdacht werden müssen.

Elternrechte

In diesem Zusammenhang ist es durchaus vorstellbar den Eltern das Recht zur Mitbestimmung einzuräumen, nach welchem pädagogischen Modell ihre Kinder in der Schule unterrichtet werden sollen. Das Mitspracherecht der Eltern kann in den Statuten einer Schule verankert werden. In diesem Bereich wäre dann auch die Schulpartnerschaft gesetzlich zu modifizieren.

Das Recht der Eltern, eine Schulgründung durchzuführen, existiert bereits. Im Sinne einer Grundsicherung einer Neugründung einer Schule, ist im Sinne einer lebendigen Schulentwicklung in Österreich zu diskutieren, den Eltern und Lehrern das Recht zuzubilligen, die Einrichtung und Förderung einer Schule ihrer Wahl von der Gemeinde zu beantragen. Bedingungen sind

- eine ausreichende Schülerzahl,
- keine Schule des gewünschten pädagogischen Modells in der zumutbaren Schulwegdistanz,
- Erziehungsinteressen multikultureller oder integrativer Art,
- fehlende medizinisch-therapeutische Einrichtungen im Rahmen einer integrativen Erziehung.

Die Gestaltung der Schule obliegt konsequenterweise in der Folge den Eltern, Lehrern und Schülern nach den Bestimmungen der Schulautonomie. Die Beratung der Schulentwicklung und auch die Evaluation der Ergebnisse der Arbeit der unter Umständen neu gegründeten Schule sollten nicht direkt von der Schulbehörde durchgeführt werden, sondern von zwar mit der Schulbehörde kooperierenden aber unabhängigen professionellen Instituten der Schulentwicklung und Schulevaluation. Durch die Autonomisierung der einzelnen Schule können die Aufgaben einer Schulbehörde minimiert, die Behörde selbst zentraler gestaltet werden.

Lernjahre

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Individualisierung des Lernprozesses in der Schule und damit für eine Verwirklichung einer Pädagogik der Vielfalt ist das Denken in „Lernjahren“ statt in „Schuljahren“, wie es bisher üblich war. Der Begriff „Lernjahre“ könnte den Begriff „Schuljahre“ ablösen. Vor allem bei einer Kooperationsmöglichkeit von bisher getrennt arbeitenden Institutionen, wie z.B. Kindergarten und Grundschule (s. oben), ist ein Denken in Lernjahren des einzelnen Schülers unbedingt anzuraten, ja notwendig.

Der Begriff Lernjahre an Stelle des Begriffes Schuljahre hat zuallererst einmal eine Signalfunktion. Er fordert zum Umdenken auf. Lernjahre orientieren sich am Individuum und dessen individueller Studienzeit in der Schule. Dadurch vermitteln Lernjahre aus der Perspektive des Schülers eine andere Sicht seiner Schulzeit: Es ist gleichsam seine Zeit, in seiner Verantwortung, und nicht mehr die Zeit der Schule.

Lernt ein Schüler in seiner Schule in Lerngruppen und nicht mehr innerhalb eines Jahrgangsklassensystems, so erfolgt die Orientierung an den Lernjahren des Schülers, die er an dieser Schule verbracht hat.

Lernjahre konvenieren zu einem individuellen Beginn der Schulzeit und zu einem ebenso individuellen Übertritt in die Sekundar-I. Ein Schüler kann ja bereits mit dem fünften Lebensjahr beginnen oder andererseits sieben Lernjahre in der Primarstufe bleiben.

Der Begriff Lernjahre soll vor allem Flexibilität in der individuellen Verweildauer eines Kindes in einem Schulbereich signalisieren. Manche Kinder könnten einfach schneller sein, in ihren ersten 10 Lernjahren auch schon die Sekundar-II erreicht haben, andere wiederum werden in ihren 10 Lernjahren die integrative Betreuung benötigen. Eine allgemein festzulegende Höchstzahl an Lernjahren soll aber in keinem Bereich überschritten werden.

Das Denken in Lernjahren ist somit ein Beitrag zur Individualisierung der Schullaufbahn. Neben einer individuellen Verweildauer in einem Bereich weist der Begriff Lernjahre auch auf ein unterschiedliches Lern- und Entwicklungstempo hin. Je nach Begabung kann ein Schüler für die Absolvierung eines Schulbereiches mehr oder weniger Lernjahre benötigen. So kann den sogenannten Hochbegabten und den langsameren Lernern besser entsprochen werden. Prinzipiell hat die Schule für die optimale Entwicklung und Förderung jedes Kindes zu sorgen.

Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt

Nicht nur unserer Meinung nach, sondern auch in der Vorstellung der Europäischen Gemeinschaft ist die Lehrerbildung das Fundament jeden Bildungssystems!

„Lehrerbildung muß die persönliche und professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern während ihrer gesamten Laufbahn fördern. Zur Professionalität und die Fähigkeit, die eigene Arbeit zu analysieren. Das Hauptziel der Lehrerbildung ist die Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Fertigkeiten, mit denen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, den Erfordernissen ihrer Schüler/Studenten gerecht zu werden und damit im weiteren Sinne auch den gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Erfordernissen.

Diese Zielsetzung muß durch den Inhalt und die Methodik der Ausbildung gefördert werden. Zentrale Werte der Lehrerbildung und des Erziehungssystems müssen sein: der Respekt für andere Mitmenschen und für deren Verhältnis zur Gesellschaft und zur Umwelt, zur Demokratie, zur Chancengleichheit und eine Einstellung, die den Respekt für die Vielfalt der Kulturen fördert und den Rassismus und Fremdenhaß entschieden bekämpft.

Der Lehrberuf ist als einheitlicher Beruf zu verstehen. Er weist Schlüsselmerkmale auf, die für alle Lehrerinnen und Lehrer zutreffen – von der Vorschule bis hin zu Hochschule. Alle Lehrerinnen und Lehrer sollen eine hohe Qualifikation besitzen (...). Mit diesen Merkmalen notwendigerweise verbunden ist eine weitreichende professionelle Autonomie des Individuums einerseits und andererseits eine auf repräsentativer Basis beruhende Mitwirkung bei betreffenden pädagogischen Entscheidungen im Rahmen der Strukturen des öffentlichen Dienstes.

Lehrerbildung muß als Teil der Hochschulbildung anerkannt werden, äquivalent zu anderen Disziplinen und Qualifikationen, mit Möglichkeiten zu eigener pädagogischer Forschung und zur Nutzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse.

Lehrerbildung muß die Anwendung pädagogischer Forschung im Unterricht und im Lehrbetrieb fördern. Dies muß Teil eines kontinuierlichen Prozesses der Interaktion zwischen Lehrerbildung und Schule/Unterricht sein.

Lehrerbildung ist ein Prozeß, der die gesamte Lehrerlaufbahn begleitet. Die verschiedenen Abschnitte der Lehrerbildung müssen sich aufeinander beziehen. Als Voraussetzung für lebenslanges Lernen und die berufliche Entwicklung müssen Arbeitgeber und die öffentlichen Einrichtungen die notwendigen Bedingungen schaffen.

Zur Lehrerbildung gehören vier Elemente, die miteinander in Beziehung stehen: die fachwissenschaftlichen Studien, die erziehungswissenschaftlichen Studien (einschließlich Pädagogik), didaktisch-methodische Studien und Praxisanteile. Diese Elemente müssen in eine angemessene Balance gebracht werden.

Die europäische Dimension ist wichtig für die Lehrerbildung. Sie umfaßt die Berücksichtigung von ganz Europa, verbunden mit dem Respekt für nationale und regionale Vielfaltigkeit. Die europäische Dimension setzt gemeinsames Wissen und gemeinsame Erfahrung, sowie die Mobilität von Studenten und Lehrern in der Lehrerbildung voraus. (...) Ebenso wichtig ist das Lernen von Sprachen, die Entwicklung von Sprachkompetenzen. Darüber hinaus muß die Europäische Dimension nicht nur die nationalen und regionalen Perspektiven von Europa umfassen, sondern auch die Kulturen ethnischer Minderheiten und überhaupt eine breitere internationale Perspektive.

Bildung ist eine Investition in die Fähigkeiten des Individuums und die Verwirklichung seiner Möglichkeiten, aber auch in das soziale, ökonomische und kulturelle Leben, sowohl der einzelnen Länder, wie auch Europas im Ganzen.“[\[28\]](#)

Nach diesen Leitlinien, die ich aufgrund ihrer Wichtigkeit in voller Ausführlichkeit zitiert habe und um eine Pädagogik der Vielfalt in unseren Schulen verwirklichen und ein integratives und den Anforderungen aller entsprechendes Schulwesen entwickeln zu können, ist eine Reform der Lehrerbildung in Österreich dringend notwendig.

Ein entwickelbares Schulwesen bedarf einer für alle Lehr- und Erzieherberufe (von der Kindergartenpädagogik bis zum AHS-Lehramt und der Qualifikation für die Tätigkeit als Lehrerbildner) eigenständigen und gleichwertigen Ausbildung in einer gemeinsamen Bildungseinrichtung. Diese Bildungseinrichtung ist eine Pädagogische Hochschule und kann als solche als eigenständige Institution bestehen oder in den Universitäten integriert sein.

Die Dauer eines berufsbezogenen Studiums an dieser Pädagogischen Hochschule beträgt 9 – 10 Semester und kann für alle Studien an einer Pädagogischen Hochschule gleich angesetzt werden. Entscheidend ist vor allem die Gleichwertigkeit eines derartigen Studiums im gesamten europäischen Raum. Die Pädagogische Hochschule ist eine Ausbildungsinstitution für pädagogische Berufe, wie z.B.:

- Volksschullehramt,
- Hauptschullehramt,
- Lehramt für Sonderschulen und Integration,
- Lehramt für Allgemeinbildende Höhere Schule,
- Lehramt für Berufsbildende Höherer Schule,
- Lehramt für Berufsorientierte Schule,
- Lehramt für Kindergartenpädagogik,
- Elternakademie,
- berufspädagogische Ausbildungen,
- Ausbildung der Tagesmütter,
- Ausbildung in Erwachsenenbildung,
- Lehrämter für Ausbildner aus anderen Berufen,
- Didaktiklehrgänge, z.B, für Lehrerbildner und (...),
auch: Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Interkulturalität, Freizeitpädagogik, reformpädagogische Richtungen und Integrationspädagogik.

Die Einrichtung einer neuen Institution wird aber nur scheinbar zu einer Verbesserung der pädagogischen Qualität der schulischen Arbeit führen, wenn als oberstes Reformprinzip nicht die Kongruenz zwischen Inhalt und Methode einer Ausbildung gesehen wird: Die Lehrerbildung muss didaktisch-methodisch so strukturiert sein, wie sie selbst vorgibt, dass es ihren pädagogischen Richtlinien nach richtig ist, und sie muss innerhalb einer einzelnen Institution wie eine gute Schule ein

einheitliches und begründbares Konzept ausweisen und nach diesem evaluierbar vorgehen können. Wichtige Bereiche struktureller Erneuerung sind vor allem die modulare Gestaltung der Ausbildung, die Integration der Kleinkinderpädagogik und die Integration der Ausbildung für den Sekundar-II-Bereich.

Module

Die Ausbildung wird in einem Modulsystem angeboten. Qualifikationen können im Rahmen der Ausbildung und der Fortbildung immer zusätzlich erworben werden. Dadurch ergibt sich eine Erweiterung der Berufsmöglichkeiten für Pädagogen. Das Modulsystem ermöglicht eine weitgehende Individualisierung und Persönlichkeitsorientierung eines pädagogischen Studiums.

Der Aufbau der einzelnen Lehramtsstudien kann so gestaltet werden, dass erhebliche Teile jedes Studiums für die Absolvierung eines weiteren Lehramtsstudiums angerechnet werden können.

Der grundsätzliche modulartige Aufbau der Studien soll das Studium weiterer Lehramtsstudien während der aktuellen Lehrerfortbildung und damit einen möglichen Wechsel in einen anderen Schulbereich erleichtern.

Elemente der Gruppendynamik, grundlegende Selbsterfahrung, Veranstaltungen zur Persönlichkeitsentwicklung und therapeutische Angebote und Ausbildungsmöglichkeiten können in einer Modulstruktur in die Lehrerbildung integriert werden und auch als eigenständige Ausbildungen angeboten werden.

Eine weitest gehende Öffnung der Pädagogischen Hochschule als self-study-center ist in der Konzeption dieser Hochschule anzustreben.

Kleinkinderpädagogik

Die Ausbildung zur Kindergärtnerin und zum Kindergärtner wird aufgewertet und findet an der Pädagogischen Hochschule in einem den anderen Lehramtsprüfungen gleichwertigen Studium statt. Die Kindergartenerziehung ist neben der familiären Erziehung das Fundament des Lernens für das Leben. Insofern kommt der Kindergartenerziehung ein hoher didaktischer und methodischer Stellenwert zu.

Von pädagogischen und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten ausgehend ist die Bedeutung einer professionellen Entwicklungsförderung des 2-5 jährigen Kindes nicht hoch und bedeutsam genug einzuschätzen. Eine Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, die Errichtung und Einrichtung von Kindergärten und auch die Kindergartendidaktik an sich muss der Stellenwert in der Gesellschaft zukommen können, der der hohen Bedeutung dieser entscheidenden Entwicklungsphase des Menschen entspricht und somit an einer Pädagogischen Hochschule angesiedelt sein.

Die Ausbildung für die Sekundarstufe-II

Besonders für die Sekundarstufe-II ist eine didaktische und methodische Orientierung im Studienaufbau vorzusehen. Das bisherige fachwissenschaftliche Studium ist zwar eine Voraussetzung aber bei weitem für den Lehrerberuf nicht ausreichend. Die Ausbildung der begabtesten Menschen in einer Gesellschaft bedarf pädagogisch professionell ausgebildeter Lehrer.

Das Lehramtsstudium für Sekundar-II bedarf dringend einer Professionalisierung in Richtung Unterricht und Erziehung. Vorbild kann die Studienstruktur an den Pädagogischen Akademien sein. Diese Studienstruktur bietet eine spezifische Lehrerausbildung, die das Primat der Pädagogik vor der Fachwissenschaft betont, gleichzeitig aber die didaktischen Zusammenhänge herstellt. Das Lernen der Wissensaneignung ist wichtiger als die bloße Wissensanhäufung.

Insgesamt kann die Struktur der derzeitigen Pädagogischen Akademien der Gestaltung einer Pädagogischen Hochschule als Vorlage dienen.

Die organisatorische und pädagogische Gestaltung einer Pädagogischen Hochschule obliegt dem Professorenkollegium. Wie für jede andere Schule auch hat eine Hochschule ein studienleitendes Standardcurriculum auszuarbeiten. Wir dürfen von der Erfahrung ausgehen, daß ein genaues und klares Curriculum für das Funktionieren des Studienbetriebes eine unabdingbare Voraussetzung darstellt und dass nur innerhalb einer organisatorisch und pädagogisch stimmigen Struktur die notwendige Offenheit und Freiheit für eine individuelle Gestaltung eines Studiums, das auch den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden entspricht, Platz greifen kann.

Fazit

Wenn Schule und Lehrerbildung nach den Ansprüchen der Beteiligten (mit)gestaltet werden können, wenn diese Institutionen flexibel und professionell auf die Bedürfnisse der Lernenden reagieren können, erübrigen sich vielleicht Kunstbegriffe wie Interkulturalität und interkulturelle Pädagogik. Gefordert ist in diesem Zusammenhang und pädagogisch gedacht nicht die interkulturelle Pädagogik, sondern immer die Pädagogik, die die optimale Entwicklung und Entfaltung jedes Kindes zum Ziele hat, unabhängig seiner Herkunft, seines Geschlechtes, seiner Begabung, seiner Religion, seiner Stellung in der Gesellschaft und unter Umständen seiner Krankheit und seines Leidens. Die Diskussion um eine interkulturelle Pädagogik, mit der auch ich diesen Beitrag begonnen habe, könnte sich somit tatsächlich erübrigen haben.

[1] Preuss-Lausitz, U., Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim und Basel 1993, S. 32.

[2] Wir begegnen dieser Forderung auch immer wieder in der theoretischen Diskussion des

integrativen Unterrichtes,
des gemeinsamen Unterrichtes von behinderten und nicht behinderten Kindern und finden sie auch schon bei Peter Petersen. Er bezeichnet „seine“ Schule als allgemeine Schule für alle Kinder.

[3] Preuss-Lausitz, U., Die Kinder des Jahrhunderts. S. 33.

[4] Preuss-Lausitz, U., Die Kinder des Jahrhunderts. S. 34.

[5] Vgl. Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung Schule der Zukunft, Neuwied 1995, S. 86.

[6] Vgl. GETTING there, International Update über Erziehung ohne Ausgrenzung, Nov.95/No.2.

[7] Preuss-Lausitz, U., Die Kinder des Jahrhunderts. S. 20.

[8] Key, E., Das Jahrhundert des Kindes, Weinheim und Basel, 1992, S. 172.

[9] Vgl. Eichelberger, H., Handbuch der Montessori-Didaktik, Innsbruck 1997.

[10] Holtstiege, H., Modell Montessori, Freiburg/Breisgau 1977, S. 16.

[11] Montessori, M., Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg 1968 (München 1934), S. 23.

[12] Die Bezeichnung „Plan“ wird verwendet für die in der reformpädagogischen Bewegung der Jahrhundertwende und zu Beginn unseres Jahrhunderts entstandenen Reformprojekte, wie z.B. auch Jenaplan, Winnetkaplan, Puebloplan, usw.

[13] Parkhurst, H., Education on the Dalton Plan. With an Introduction by T. P. Nunn, M. A. D. Sc., Professor of Education, University of London; and Contributions by Rosa Bassett, M. B. E., B. A., John Eades and Belle Rennie, Hon. Sec. of the Dalton Association, 4., erw. Aufl. London 1924, S. 84 zit. nach: Popp, S., Der Daltonplan in Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn 1995.

[14] Parkhurst, H., Education on the Dalton Plan. S. 84.

[15] Vgl. auch das Erziehungs- (besser Entwicklungs-)konzept zur Selbstbestimmung und

Selbstbildung von Maria Montessori.

[16] Zitat nach Helen Parkhurst aus dem unveröffentlichten Typoskript von Janssen, C. J., Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen, Unveröffentlichtes Typoskript, S. 12.

[17] Janssen, C. J., Der Daltonunterricht (...), S. 12.

[18] Dabei handelt es sich bei Helen Parkhurst – wie bei den meisten der Reformpädagogen – nicht mehr um die uns bekannte Jahrgangsklasse.

[19] Vgl. Popp, S., Der Daltonplan in Theorie und Praxis. S. 93.

[20] Janssen, C. J., Der Daltonunterricht (...), S. 13.

[21] Freinet, C., pädagogische texte, Reinbeck 1980, S. 26.

[22] Petersen, P., Eine freie allgemeine Volksschule. In: Röhrs, H. (Hg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute, Düsseldorf 1986, S. 209 ff.

[23] Petersen, P., Eine freie allgemeine Volksschule. In: Röhrs, H. (Hg.), Die Schulen (...), S. 209 ff.

[24] Prospekt der Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen.

[25] Petersen, P., Eine freie allgemeine Volksschule. In: Röhrs, H. (Hg.), Die Schulen (...), S. 209 ff.

[26] Vgl. Eichelberger, H., Freiheit für die Schule, Wien 1997.

[27] Petersen, P., Eine freie allgemeine Volksschule. In: Röhrs, H. (Hg.), Die Schulen (...), S. 209 ff.

[28] Die Lehrerbildung in Europa, CSEE/ETUCE, Boulevard E. Jacmain 155, Bruxelles, S.12.